

Dinkelaker, Jörg

Der Fall aus der Perspektive der Erwachsenenpädagogik. Fälle als Grenzbjekte zwischen erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Praxis

Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 89-107



Quellenangabe/ Reference:

Dinkelaker, Jörg: Der Fall aus der Perspektive der Erwachsenenpädagogik. Fälle als Grenzbjekte zwischen erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Praxis - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 89-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-215633 - DOI: 10.25656/01:21563

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-215633>

<https://doi.org/10.25656/01:21563>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

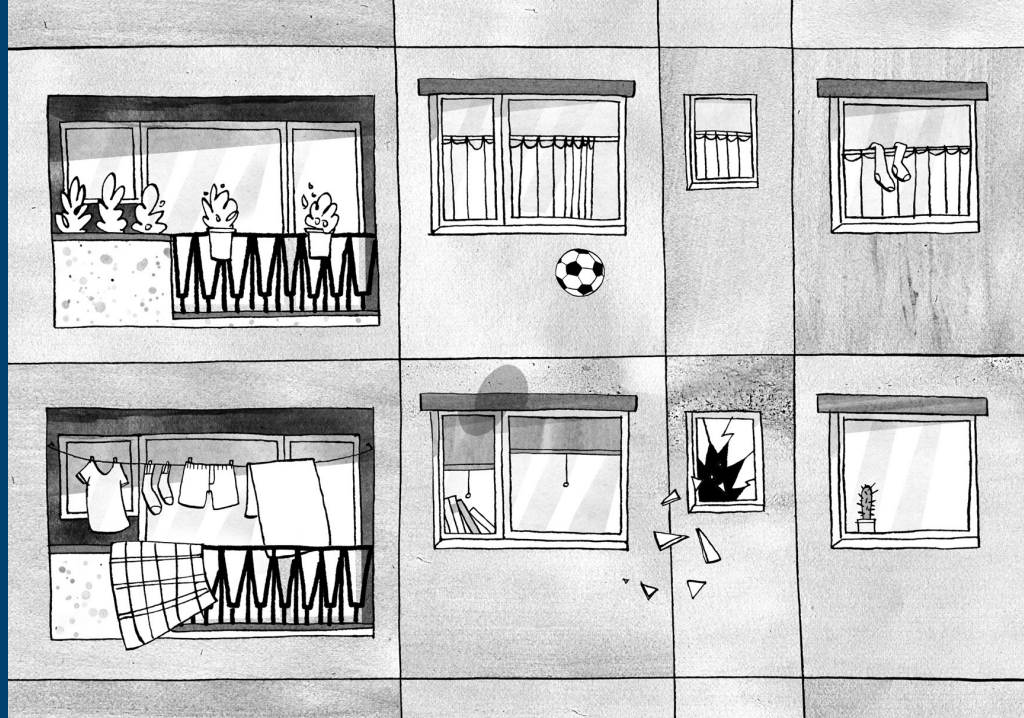


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Das Projekt KALEI (Kasuistische Lehrerbildung für inklusiven Unterricht), in dessen Rahmen diese Publikation entstanden ist, wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ng. © by Julius Klinkhardt.
Zeichnung Umschlagseite 1: © Wolfgang Philippi, Wuppertal (www.wolfgangphilippi.de).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5870-0 digital
ISBN 978-3-7815-2431-6 print

doi.org/10.35468/5870

Inhalt

Doris Wittek, Thorid Rabe, Michael Ritter

Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen
mit Blick auf die Disziplinen 7

Fälle disziplinar diskutieren – Fälle interdisziplinär verorten

Merle Hummrich

Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft 23

Friederike Heinzel

Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und
Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch 41

Ursula Bredel, Irene Pieper

Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik:
Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt 65

Jörg Dinkelaker

Der Fall aus der Perspektive der Erwachsenenpädagogik:
Fälle als Grenzobjekte zwischen erziehungswissenschaftlicher und
pädagogischer Praxis 89

Diana Handschke, Bettina Hünersdorf

Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als
Kristallisationspunkt zwischen Profession,
Disziplin und dem Politischem 108

Mit Fällen forschen – durch Fälle Wissen schaffen

Carla Schelle

Funktionen von Fallarbeit in der Forschung: Fallverständnisse und
Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung 127

Werner Helsper

Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung:
Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die
Lehrerprofessionalisierung 151

Mit Fällen lehren – an Fällen lernen

Richard Schmidt, Doris Wittek

Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre 171

Tobias Leonhard

Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien 191

Olaf Krey, Thorid Rabe, Michael Ritter

Fallarbeit in den Fachdidaktiken: Eine analytische Auseinandersetzung
mit Studienelementen der Physik- und Deutschdidaktik 208

Marcus Syring

Videobasierte Kasuistik in der Lehre 230

Benjamin Krasemann

Zur Archivierung von Fällen 245

(Quer-)Perspektiven eröffnen – (Un-)Ordnungen neu denken

Richard Schmidt, Doris Wittek

Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre.
Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis 261

Thomas Wenzl

Der Fall als *Reflexionsübung*? Oder: Die erziehungswissenschaftliche
Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und
der Medizin 281

Andreas Wernet

Fallstricke der Kasuistik 299

Autor*innenverzeichnis 321

Jörg Dinkelaker

Der Fall aus der Perspektive der Erwachsenenpädagogik: Fälle als Grenzobjekte zwischen erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Praxis

Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, welche Rolle der Arbeit mit empirischen Fällen in der Fortbildung von Erwachsenenbildner*innen zugemessen wird. Zum Hauptgegenstand des vorliegenden Sammelbands – der Kasuistik in der Lehrer*innenbildung – ergibt sich damit eine zweifache Differenz. Zum einen geht es im vorliegenden Beitrag nicht um die Fallarbeit mit Lehrer*innen, sondern um die Fallarbeit mit Erwachsenenbildner*innen. Zum anderen geht es nicht um die akademische Aus-, sondern um die Weiterbildung anhand von Fällen. Wie bei der Kasuistik in der Lehrer*innenbildung geht es aber auch hier um die Bedeutung von Fällen für die Entwicklung pädagogischer Professionalität. Inwiefern sich aus dieser Differenz im betrachteten Handlungsfeld und der anderen Verortung der Fallarbeit in der Berufsbiographie spezifische Beobachtungen ergeben, wird am Ende dieses Beitrags noch zu diskutieren sein.¹

Zunächst werde ich aber eine Betrachtungsweise wählen, die sich in gleicher Weise auch auf andere Arrangements der Fallarbeit zum Zwecke der Entfaltung pädagogischer Professionalität anwenden ließe: Ich greife auf die sozialwissenschaftliche Theorie der *Sozialen Welten* zurück und frage, wie in den Fortbildungskonzepten eine soziale Welt der *Erziehungswissenschaft* von einer sozialen Welt der *pädagogischen Praxis* unterschieden und wie diese beiden Welten zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Hierfür vergleiche ich drei Konzepte fallbasierter Fortbildung von Erwachsenenbildner*innen, indem ich sie als Varianten des Umgangs mit dem allen Konzepten gemeinsamen Problem der Relationierung zweier sich in unterschiedlichen Logiken konstituierenden Praxen betrachte. Im Zuge dieses Vergleichs werde ich herausarbeiten, dass Fälle in den betrachteten Konzepten als *Grenzobjekte* konstruiert werden, die es ermöglichen sollen, dass die Praxen des erziehungswissenschaftlichen und des pädagogischen Handelns in ein produktives Austauschverhältnis zueinander geraten.

In einem ersten Schritt werde ich zunächst die drei in diesem Beitrag miteinander verglichenen Konzepte von Fallarbeit vorstellen und herausarbeiten, welches

1 Zur Spezifik der Thematisierung pädagogischer Professionalität im Handlungsfeld Erwachsenenbildung vgl. Dinkelaker 2020a.

Kriterium in ihnen jeweils herangezogen wird, an dem sich entscheidet, ob eine Situation zu einem relevanten Fall werden kann (Kap. 1).

Im Anschluss daran werde ich knapp die Theorie der *Sozialen Welten* skizzieren und die Figur der *Grenzobjekte* erläutern, die als Heuristik des weiteren, eingehenden Vergleichs der untersuchten Konzepte dient. Vor diesem Hintergrund untersuche ich, inwiefern und wie Fälle in der fallbasierten Fortbildung von Erwachsenenbildner*innen als Grenzobjekte konstruiert werden (Kap. 2).

Auf dieser Grundlage arbeite ich dann das jeweilige Verständnis von (erwachsenen-)pädagogischer Professionalität heraus, das den untersuchten Fortbildungskonzepten zugrunde liegt. Zu diesem Zwecke frage ich danach, wie die Positionierungen und Bewegungen der Fortbildungsteilnehmenden im Hinblick auf die durch Fallarbeit konstituierten Grenzverhältnisse beschrieben werden (Kap. 3).

Abschließend sichte ich die im Durchgang durch den Vergleich gewonnenen Beobachtungen und frage danach, worin Spezifika der Konstellation der Entfaltung pädagogischer Professionalität liegen, die die Fortbildung von Erwachsenenbildner*innen ausmachen. Daraus ergeben sich neue, offene Fragen (Kap. 4).

1 Wodurch sich fortbildungsbedeutsame Fälle auszeichnen – Fallarbeit als Grenzgeschehen

Auch wenn die Arbeit mit Fällen in der erwachsenenpädagogischen Literatur durchaus häufig Erwähnung findet, gibt es doch vergleichsweise wenige Publikationen, die sich eingehender mit dieser besonderen Form der Strukturierung von Bildungsarrangements befassen. In diesen wenigen Veröffentlichungen geht es wiederum überwiegend um den Einsatz von Fällen in der Fortbildungsarbeit für eine bestimmte Adressat*innengruppe: in der Erwachsenenbildung pädagogisch Tätige. Offenbar wird gerade in diesem Kontext der Fallarbeit eine besondere Bedeutung zugemessen.

Drei didaktische Konzepte fallbasierter Fortbildung haben sich in der erwachsenenpädagogischen Literatur etabliert und werden wiederkehrend zitiert. Diese drei Konzepte möchte ich im Folgenden miteinander vergleichen. Um sie in ihrer jeweiligen Spezifik zu charakterisieren, werde ich zunächst danach fragen, welches Merkmal in ihnen jeweils eine betrachtete Situation zu einem fortbildungsrelevanten Fall werden lässt.

1.1 Das Bildungskonzept Fallarbeit

Das *Bildungskonzept Fallarbeit* wurde von Kurt Müller im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums entwickelt. Das Konzept und die Erfahrungen mit einem Pilotprojekt, in dem es erprobt wurde, wurden in zwei Bänden dokumentiert (vgl.

Müller 1999). Fälle sollen in ihm zu einem wesentlichen Merkmal der beruflichen Weiterbildung werden. Das Ziel ist die modellhafte Etablierung einer neuen Praxis beruflicher Aus- und Weiterbildung in Betrieben. Das dokumentierte Modellprojekt richtet sich allerdings nicht unmittelbar an Berufstätige in unterschiedlichen Branchen, sondern ausschließlich an die pädagogischen Fachkräfte, die mit diesen Berufstätigen in der beruflichen Weiterbildung arbeiten. Fallarbeit wird also zunächst dazu eingesetzt, um Erwachsenenbildner*innen in die Methode der Fallarbeit einzuführen. Dies führt dazu, dass auch in diesem Konzept – wie in den anderen beiden untersuchten Konzepten – letztlich eine Praxis der Professionalisierung pädagogischer Tätigkeit diskutiert wird. Als das grundlegende Ziel der Bildungsarbeit in diesem Projekt wird benannt, dass die Teilnehmenden ihre berufliche Handlungsfähigkeit wiedergewinnen, dort wo sie selbst diese als vorübergehend eingeschränkt sehen. Dies soll dadurch geschehen, dass in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit solchen Situationen neue Handlungsperspektiven eröffnet werden.

In diesem Fortbildungskonzept stehen damit unverstandene Probleme des beruflichen Handelns im Zentrum der Fallkonstruktion:

„Ein Fall im Sinne des ‚fall‘orientierten Bildungskonzeptes entsteht dann, wenn die Personen merken, dass sie mit dem, was sie in den beruflichen Situationen tun, nicht den gewünschten Erfolg haben, wenn Sie diese Situationen nur schwer verstehen können, sie möglicherweise gerade auch deshalb nicht so genau wissen, was sie tun sollen. Ein ‚Fall‘ entsteht vor allem dann, wenn die Personen mit sich und der Situation unzufrieden sind. Er entsteht aus der Irritation, nicht im gewünschten Ausmaß handlungsfähig zu sein.“ (Müller 1999, 10)

Der Kontext, aus dem heraus sich entscheidet, ob eine Situation zum Fall wird oder nicht, ist in diesem Konzept die berufliche Praxis. Gegen den Horizont einer impliziten Erwartung selbstverständlicher Handlungsfähigkeit konturiert sich der Fall als ein unerwartetes Aufmerken, das sich am Ausbleiben des üblichen Handlungserfolgs festmacht. Bedeutsam wird er als Fall dann, wenn zum Ausbleiben des gewünschten Ergebnisses noch ein fragendes Nicht-Verstehen hinzukommt.² Entscheidend für das *Bildungskonzept Fallarbeit* ist nun, dass der aus der beruflichen Praxis emergierte Fall nicht in dieser Sphäre verbleibt, sondern in einem anderen Kontext thematisch wird: dem Kontext der Fortbildungsveranstaltung, in der die Fälle bearbeitet werden. In der Bildungsveranstaltung soll der Fall im Horizont wissenschaftlicher Theorien gemeinsam mit anderen Angehörigen der beruflichen Praxis diskutiert werden.

2 Mit dieser Definition von Fällen folgt Müller der Bestimmung von Lernanlässen, wie sie in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie vorgenommen wird (vgl. Faulstich/Ludwig 2003).

1.2 Das Konzept der Handlungshermeneutik

Das Konzept der *Handlungshermeneutik* wurde von Sylvia Kade (1990) ausgearbeitet, um die Praxis der Fortbildung von Erwachsenenbildner*innen theoretisch zu fundieren, die in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands (heute *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*) entwickelt wurde. In diesem Konzept steht die gemeinsame Ausdeutung strittiger Fälle im Mittelpunkt. Dieses Deuten von Fällen wird als eine kooperative Handlung von Angehörigen der pädagogischen Praxis interpretiert. In der Fallarbeit soll so ein systematisches, wissenschaftliches Vorgehen bei der Deutung eingeübt werden. Die Fallkonstruktion in diesem Fortbildungskonzept scheint auf den ersten Blick der im *Bildungskonzept Fallarbeit* zu ähneln:

„Es sind Konstellationen, in welchen ein Handlungsproblem aufgetreten ist, dessen Deutung strittig ist. Die nachträgliche Deutung einer vorausgehenden Handlung zielt auf in Zukunft erweiterte Handlungsmöglichkeiten ab, die im Dienste einer angemessenen Bewältigung der Praxis stehen.“ (Kade 1990, 110)

Auch in dieser Bestimmung ergeben sich die Situationen, die in der Fortbildung als Fälle bedeutsam werden, im Kontext der beruflichen Praxis. Auch hier stehen Probleme im Vordergrund, die es im Interesse der Fortführung dieser Praxis zu bearbeiten gilt. Anders als im oben betrachteten Konzept wird allerdings der Konstruktion der Fallförmigkeit des Falls eine zweite Bestimmung hinzugefügt: Eine Situation wird erst dort zu einem Fall, wo ihre Deutung strittig (geworden) ist. Zum Fall kann etwas daher nur dort werden, wo ein Versuch der Verständigung über Handlungsprobleme der Praxis stattfindet und diese Verständigung zunächst scheitert. Ein Fall wird also nicht wie im Bildungskonzept Fallarbeit schon allein dadurch zum Fall, dass eine Teilnehmer*in eine sie/ihn betreffende Handlungsproblematik nicht durchdringt. Vielmehr muss auch in der Auseinandersetzung mehrerer Personen mit der betreffenden Situation Unklarheit bestehen, wie die Handlung und das in ihrem Vollzug begegnende Problem zu bestimmen und zu verstehen sind. Mit dem Abheben auf strittige Deutungen charakterisiert Kade, anders als Müller, Fälle letztlich als ein wissenschaftlich zu behandelndes Problem. Erst nachdem die Fortbildungsbeteiligten in die Lage versetzt wurden, das Problem der angemessenen, und das heißt hier intersubjektiv nachvollziehbaren Deutung von Fällen systematisch zu lösen, kann auch davon ausgegangen werden, dass das die Fallarbeit auslösende praktische Problem des pädagogischen Handelns angemessen bearbeitet werden kann.

1.3 Das Konzept der mediengestützten Fallarbeit

Das Konzept der *mediengestützten Fallarbeit* wurde am *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* in Kooperation mit der Universität Tübingen von einem Team um Josef Schrader projektiert (vgl. Schrader u.a. 2010; Digel u.a. 2012; Digel &

Schrader 2013). Im Zentrum steht eine Software, mit der auf Video aufgezeichnete Situationen der Erwachsenenbildung betrachtet werden können. Arbeitsaufgaben sowie ausgewählte Interviewausschnitte und Ausschnitte aus didaktischer Literatur sollen – so der Anspruch der Autor*innen – eine hohe Qualität der Arbeit an den Videofällen gewährleisten. Im Zentrum dieses Konzepts steht die Entwicklung einer Kompetenz zur *Diagnose von Lernsituationen*, die sich im Zuge der Befassung mit digital aufbereiteten, authentischen Fällen einstellen soll. Eine solche Kompetenzerweiterung wird dort gesehen, wo bei der Beschreibung von Fällen auf Theorien zurückgegriffen wird und die Perspektiven unterschiedlicher Situationsbeteiligter berücksichtigt werden.

Ausgangspunkt der Bestimmung von Fällen in diesem Konzept ist ihre Eigenschaft, dass sie eine „Möglichkeit der Unterstützung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden“ (Schrader 2010, 71) darstellen. Der Kontext, in dem Fälle zu Fällen werden, ist damit zunächst nicht die berufliche Praxis selbst, sondern die wissenschaftlich fundierte Fortbildungspraxis, in der – stellvertretend für die Teilnehmenden – die Eignung von Fällen erwogen wird. Als wesentliches Kriterium dieser Eignung wird – anders als in den beiden vorangegangenen Modellen – hervorgehoben, dass es sich um routineförmige Fälle handeln soll. Dies wird damit begründet, dass solche Fälle *glaubwürdiger* seien:

„Glaubwürdig dürften Fälle dann sein, wenn sie regelmäßige Ereignisse alltäglicher Lern-Situationen dokumentieren, d.h. häufig vorkommen und nicht singulär oder spektakulär sind. Unter diesen Voraussetzungen können die Fortbildungsteilnehmer ihre eigenen Erfahrungen als Ressourcen einbringen, um diese zu erweitern und zu stärken ohne sie durch ein auf den ersten Blick vielleicht wirklichkeitsfremd wirkendes Theoretisieren zu erschüttern. Als echt und glaubwürdig erscheinen Fälle insbesondere dann, wenn sie alltäglich und nicht in besonderer Weise problematisch [...] sind.“ (Schrader 2010, 82)

Ausgangspunkt dieser Bestimmung von Fallarbeit sind nicht Probleme der beruflichen Praxis, sondern der Ausgangspunkt ist ein Problem der Etablierung einer effektiven, wissenschaftlich geprüften Lehrpraxis. Der Bezug auf alltägliche berufliche Erfahrungen der Teilnehmenden soll sicherstellen, dass die definierten Fortbildungsziele erreicht werden können. Die Fortbildung muss im Wirklichkeitsverständnis der Teilnehmenden überzeugen. Glaubwürdige Fälle müssen ihrer beruflichen Praxis ähneln, damit sie als *authentisch* wahrgenommen werden können. Ob solche *Routine*-Fälle von Teilnehmenden tatsächlich als authentischer wahrgenommen werden als praktische Fälle, sei dahingestellt.³ Entscheidend für die Einordnung dieses Konzepts von Fallarbeit ist etwas anderes, nämlich dass mit

3 Die Gleichsetzung von *authentisch* und *routinemäßig auftretend* ist an dieser Stelle zumindest logisch nicht schlüssig: Auch Problemfälle können als authentischer Ausdruck einer Praxis wahrgenommen werden und auch Routinefälle können konstruiert wirken.

dieser Art von Fallbestimmung nicht die Praxis als Ort der Fallentstehung konturiert wird, sondern das wissenschaftlich motivierte Fortbildungskonzept. Was als Fall gelten soll, ergibt sich aus der Logik der wissenschaftlichen Fortbildung, aus dem Problem der Glaubwürdigkeit des Falls, und damit gerade nicht aus der Logik der Handlungspraxis heraus, in der der Fall ja gar keine Fraglichkeit entfaltet.

1.4 Erster Vergleich

In Abbildung 1 werden die Bestimmungen von Fällen in den drei betrachteten Modellen von Fallarbeit vergleichend einander gegenübergestellt:

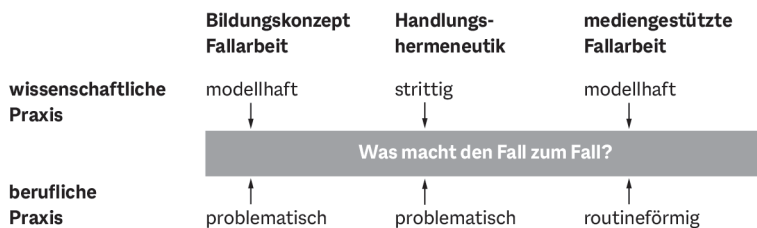


Abb. 1: Vergleich der Konstruktionsweise von Fällen

Im Überblick über die drei vorgestellten Konzepte zeigt sich, dass alle drei die Bedeutung von Fällen darin sehen, dass den als solche betrachteten Situationen sowohl in der wissenschaftsbasierten Lehre als auch in der beruflichen Praxis eine Relevanz zugeschrieben wird. Differenzen zwischen den Konzepten ergeben sich dagegen im Hinblick darauf, in welchem Kontext Fälle als problembehaftet bzw. als ungelöst betrachtet werden. Für das *Bildungskonzept Fallarbeit* und das Konzept der *Handlungshermeneutik* stellt es eine notwendige Bedingung von Fällen dar, dass eine Situation in der pädagogischen Praxis fraglich geworden ist, während die *mediengestützte Fallarbeit* diese Fraglichkeit in der Praxis gerade als ein Ausschlusskriterium für die Auswahl von Fällen betrachtet. Im Konzept der *Handlungshermeneutik* stellt die Strittigkeit von Fällen im Kontext wissenschaftlicher Deutung ein notwendiges Kriterium dar, während die beiden anderen Konzepte von der Anwendung bestehender, selbst nicht noch einmal als strittig betrachteter theoretischer Perspektiven ausgehen.

Aus dieser Gegenüberstellung ergeben sich drei Typen der Bestimmung von Fällen in Fortbildungsveranstaltungen für Erwachsenenpädagog*innen, die sich entlang der Unterscheidung von Krise und Routine (vgl. Oevermann 2008) systematisieren lassen.⁴ Das *Bildungskonzept Fallarbeit* konstruiert geeignete Fälle der Fallarbeit

⁴ Zur Bedeutung des Verhältnisses von Krise und Routine im Kontext professionalitätstheoretischer Überlegungen vgl. auch Helsper 2019.

dadurch, dass sie im wissenschaftlichen Kontext routinemäßig, im beruflichen Handeln aber als krisenhaft interpretiert werden. Im Modell der *Handlungshermeneutik* wird das zum Fall, was zugleich im Kontext von Wissenschaft als auch im Kontext des beruflichen Handelns als strittig und problematisch erscheint. Im Modell der *mediengestützten Fallarbeit* werden Fälle sowohl im Kontext von Wissenschaft als auch im Kontext der beruflichen Praxis als unstrittig behandelt. Für die logisch denkbare vierte mögliche Kombinationsmöglichkeit – der Fall ist in der wissenschaftlichen Praxis strittig, in der Praxis des beruflichen Handelns aber Routine – wurde bislang kein entsprechendes erwachsenenpädagogisches Fortbildungsmodell vorgelegt. Möglicherweise eignet sich eine solche Konstellierung nicht für die hier betrachteten Fortbildungszwecke, sondern bleibt dem Umgang mit Fällen im Modus empirischer Forschung und universitärer Ausbildung vorbehalten.

Auch wenn sich die drei betrachteten Konzepte in dieser Weise klar voneinander abgrenzen lassen, ergibt sich doch die Bestimmung von Fällen aus demselben Grundverhältnis: Die Praxis des wissenschaftlichen Fragens und Deutens und die Praxis des pädagogischen Handelns werden voneinander unterschieden und zueinander ins Verhältnis gesetzt.

2 Wie durch Fälle *Erziehungswissenschaft* und *erwachsenenpädagogische Praxis* zueinander ins Verhältnis gesetzt werden – Fälle als Grenzobjekte

Um die drei betrachteten Konzepte der Fallarbeit eingehender im Hinblick auf das ihnen zugrunde liegende Konzept der Relationierung von wissenschaftlichem Deuten und pädagogischem Handeln zu vergleichen, greife ich auf das theoretische Modell der *Sozialen Welten* (vgl. Strauß 1978) zurück, dem auch in der jüngeren Diskussion zur Professionalität in der Erwachsenenbildung eine zentrale Bedeutung zugemessen wird (vgl. Nittel 2011; Steiner 2018). Soziale Welten sind Kommunikationsgemeinschaften, in deren Zentrum der gemeinsame Vollzug und die Aufrechterhaltung einer spezifischen Aktivität steht (vgl. auch zum Folgenden Bowker & Star 1999). Sie werden daher auch als Praxisgemeinschaften bezeichnet. Jede soziale Welt bringt ihr eigenes Verständnis der Welt hervor sowie der Dinge, die darin eine Rolle spielen. Wer in welcher Weise an diesen Praxisgemeinschaften beteiligt ist, dies ergibt sich aus dem kollektiven Verständnis dieser Kernaktivität, die die jeweilige soziale Welt konstituiert.

Im Horizont dieses Verständnisses lässt sich die Unterscheidung zwischen den Kontexten *Erziehungswissenschaft* und *berufliches pädagogisches Handeln*, die den oben beschriebenen Konzepten der Fallarbeit zugrunde liegt, als ein Versuch der

Relationierung zweier verschiedener Praxisgemeinschaften reinterpretieren, wobei im Zentrum der Praxisgemeinschaft Erziehungswissenschaft die Aktivität der Erzeugung intersubjektiv nachvollziehbarer Erkenntnisse über pädagogische Handlungssituationen steht, während es in der Praxisgemeinschaft des beruflichen pädagogischen Handelns um die praktische Bearbeitung pädagogischer Handlungsprobleme geht (vgl. Keiner 2011). Die drei Konzepte lassen sich so als verschiedene Varianten der Bearbeitung desselben Problems verstehen: Wie lassen sich produktive Austauschverhältnisse zwischen den beiden sozialen Welten Erziehungswissenschaft und pädagogische Profession etablieren, obwohl diese sich über je differente, letztlich inkommensurable Logiken konstituieren? Die alle drei Konzepte verbindende Antwort lautet: durch die Arbeit mit Fällen.

Fälle werden also als ein Mittel verstanden, das es erlaubt, die sozialen Welten *Erziehungswissenschaft* und *pädagogische Praxis* aufeinander beziehbar zu machen. Um diese Art der Verwendung von Fällen eingehender zu analysieren, kann die im Kontext der Theorie *Sozialer Welten* entwickelte Figur der *Grenzobjekte* herangezogen werden.⁵ Grenzobjekte ermöglichen die Bearbeitung von Übersetzungsproblemen, die sich daraus ergeben, dass die Relevanzen und Bedeutungen, die unterschiedliche soziale Welten jeweils ausmachen, nicht einfach von einer in die andere Welt hinein übertragbar sind. Dies können sie leisten, weil ihnen zugleich eine Bedeutung in der einen und in der anderen sozialen Welt zugesprochen wird:

„Grenzobjekte sind jene Objekte, die in mehreren Praxisgemeinschaften zu Hause sind und die jeweiligen Informationsbedürfnisse befriedigen. Grenzobjekte sind daher plastisch genug, um sich lokalen Bedürfnissen und Einschränkungen mehrerer Parteien anzupassen, doch zugleich robust genug, um an allen Orten eine gemeinsame Identität zu bewahren.“ (Leigh Star 1999, 179)

Grenzobjekte müssen nicht notwendig im materiellen Sinn Dinge sein, sondern es genügt, wenn es sich um in irgendeiner Weise als vorhanden wahrgenommene *Einheiten* handelt. Diese werden zwar in den unterschiedlichen sozialen Welten je unterschiedlich verstanden und behandelt und doch wird in *beiden* sozialen Welten unterstellt, dass es sie *gibt*. Wenn nun beide Praxisgemeinschaften mit diesen Grenzobjekten zu tun haben, dann berühren sich ihre Bedeutungs- und Bearbeitungsstrategien im Grenzobjekt.

Die im Weiteren behandelte Frage lautet, wie in den drei untersuchten Konzepten die Bedeutung von Fällen als Grenzobjekte zwischen den sozialen Welten Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis konstruiert wird. Die Figur des

5 Der Gedanke, Fälle als Grenzobjekte zu betrachten, wird auch schon von Thomas Klatetzki (2013) ausgeführt. Er untersucht allerdings nicht Fallarbeit als ein Geschehen der Relationierung von wissenschaftlicher und beruflicher Praxis, sondern Fallbearbeitung als ein Geschehen der Relationierung unterschiedlicher professioneller Praxen.

Grenzobjekts wird damit als ein von den untersuchten Konzepten unabhängiges Vergleichskriterium – im Sinne eines *tertium comparationis* – herangezogen.

2.1 Primäre Verortung in der pädagogischen Praxis im *Bildungskonzept Fallarbeit*

Im *Bildungskonzept Fallarbeit* fungieren Fälle als Grenzobjekte, weil sie in der pädagogischen Praxis als problematische Situationen wahrgenommen werden und weil die erziehungswissenschaftliche Praxis von sich beansprucht, diese problematischen Situationen theoretisch aufklären zu können. Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft und aus der Perspektive der pädagogischen Praxis erscheint der Fall damit in je einer anderen Perspektive: Für die Wissenschaft erscheint der Fall als ein Moment der Anwendung von Theorie, für die Praxis erscheint der Fall als Moment des drohenden Scheiterns, der Notwendigkeit des Aussetzens üblicher Routinen:

„Wesentliche Leistung der Theorie ist die Problemdeutung, ihre praktische Wirkung beruht vor allem auf ihrer Erklärungskraft.“ (Müller 1999, 51)

Auch wenn der Theorie in diesem Verhältnis von Fraglichkeit im Kontext der beruflichen Praxis und Bestimmbarkeit im Kontext der Praxis von Wissenschaft das Potential einer Lösung praktischer Probleme zugesprochen wird, so besteht doch nicht die Erwartung, dass die Anwendung der Theorie dasselbe sei wie die Lösung des handlungspraktischen Problems.⁶ Es wird nicht davon ausgegangen, dass beide Zugriffsweisen auf den Fall bruchlos ineinander überführt werden könnten:

„Doch gerade das typologische Strukturwissen kann ein Handeln nicht anleiten, das auf den spezifischen Fall gerichtet ist und diesem situationsspezifisch gerecht werden muß.“ (Ebd.)

Eine angemessene Bearbeitung des Falls wird entsprechend diesem Konzept also nicht dadurch möglich, dass lediglich wissenschaftliches Wissen auf ihn angewandt wird. Um in der Fallarbeit zu Lösungen zu kommen, müssen die Fälle vielmehr zusätzlich im Horizont der beruflichen Praxis von den Angehörigen der Praxis diskutiert werden. Das wissenschaftliche Wissen kann lediglich zum besseren Verstehen des Falls beitragen. In diesem besseren Verstehen liegt aber nicht das Ziel der Fallarbeit (ganz anders als im Konzept der *Handlungshermeneutik*, s.u.).

6 Dies beruht auf der Annahme einer grundsätzlichen Differenz zwischen den beiden Kontexten der Generierung von wissenschaftlichem und des beruflichem Wissen: „Wissenschaftswissen kann ein professionelles Handlungswissen nicht ersetzen, das eine geht nicht aus dem anderen hervor, weil beide Wissenstypen einer anderen Handlungslogik folgen.“ (Müller 1999, 49)

2.2 Primäre Verortung in der wissenschaftlichen Praxis im Konzept der *Handlungshermeneutik*

Im Konzept der *Handlungshermeneutik* fungieren Fälle als Grenzobjekte, weil sie in der pädagogischen Praxis als problematische Situationen wahrgenommen werden und weil ihre Deutung zugleich in der erziehungswissenschaftlichen Praxis als strittig betrachtet wird. Auch im Konzept der Handlungshermeneutik wird also ein Problem der beruflichen Praxis zum Ausgangspunkt der Fallbearbeitung genommen. So kann sichergestellt werden, dass die aus der Praxis stammenden Teilnehmenden dem Fall eine Bedeutung zumessen. Das primäre Ziel der Fallarbeit ist aber nicht die Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit in der beruflichen Praxis, sondern die Einübung einer wissenschaftlichen Ansprüchen genügenden Deutungsweise:

„Im Praxisseminar – oder kasuistischen Seminar – ist die Behandlung eines ‚Falls‘ Ausgangspunkt des gemeinsamen Handelns, mit dem in die Regeln der Deutung von Fällen eingeübt wird.“ (Kade 1990, 109)

Solange sich die Teilnehmenden im Kontext der Fortbildungsveranstaltung bewegen, werden sie als Noviz*innen einer wissenschaftlichen Praxis verstanden, in der es nicht um die Anwendung von bekannten Theorien zur Erklärung von Fällen geht, sondern vielmehr darum, eine angemessene wissenschaftliche Beschreibung eines fraglichen Falls zu generieren. Aus der beruflichen Praxis werden zwar die Fälle beige-steuert (und auch die Teilnehmenden, die in die Behandlung der Fälle eingeübt werden, stammen aus ihr), doch das, was in der Fallarbeit geschieht, die Behandlung dieser Fälle, wird als eine wissenschaftliche Praxis verstanden. Durch dieses gemeinsame Einüben einer wissenschaftlichen Praxis sollen sich die Teilnehmenden verändern und sie sollen als Veränderte in die pädagogische Praxis zurückkehren. Dies wiederum zielt auf eine Veränderung der pädagogischen Praxis selbst, die in sich Momente der wissenschaftlichen Praxis aufnehmen soll.

2.3 Nebeneinander von wissenschaftlicher Forschung und Entwicklung pädagogischer Kompetenzen in der *mediengestützten Fallarbeit*

Im Konzept der *mediengestützten Fallarbeit* fungieren Fälle als Grenzobjekte, weil das in ihnen abgebildete Geschehen von der pädagogischen Praxis als ihr zugehörig erkannt werden kann und weil es in der wissenschaftlichen Praxis als potentiell geeignet für den Einsatz in Maßnahmen evidenzbasierter Kompetenzentwicklung betrachtet wird. Im Unterschied zu den beiden bislang betrachteten Konzepten ergibt sich eine Relevanz der ausgewählten Fälle nicht notwendig aus den beteiligten Praxen heraus. Aus der Sicht der pädagogischen Praxis könnten in selber Weise auch andere Situationen Betrachtung finden, solange sie in der eigenen Praxis vorfindbar wären. Aus der Sicht der wissenschaftlichen Praxis ergibt sich

die Bedeutung des ausgewählten Falls nicht aus einer spezifischen Strukturierung des Falls – es geht auch nicht darum, den Fall wissenschaftlich zu analysieren –, sondern daraus, dass er von Angehörigen der Praxis als ihrer Praxis zugehörig erkannt werden kann.

„Wenn wir davon ausgehen, dass die Kompetenz von Lehrkräften der Erwachsenenbildung primär erfahrungs- und nicht theoriebasiert ist, spricht einiges dafür, Fortbildung mit authentischen Fällen zu realisieren.“ (Schrader 2010, 81)

Der Fall ist für die Wissenschaftler*innen bedeutsam, weil er für die Praktiker*innen von Bedeutung sein könnte. Umgekehrt wird er aber für die Praktiker*innen erst dadurch bedeutsam, dass er ihnen im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung durch die Wissenschaftler*innen vorgestellt wird. Fälle werden in diesem Konzept also nicht dadurch zu einem gemeinsamen Bezugspunkt beider Praxen, dass etwas aufgegriffen wird, was in einer der beiden Praxen bereits als relevant hervorgetreten ist. Vielmehr wird eine Relevanz erst dadurch begründet, dass durch sie eine gemeinsame Referenz etabliert werden kann. Der thematisierte Fall ist damit in gewisser Weise beiden Praxen äußerlich. Daher berühren sich in diesem Konzept die beiden Praxen Wissenschaft und pädagogisches Handeln auch nicht. Dennoch bekommen sie es miteinander zu tun. Die wissenschaftliche Praxis bekommt es mit Ausschnitten der pädagogischen Praxis zu tun, indem sie Fälle auf Video dokumentiert und für Fortbildungszwecke aufbereitet. Die pädagogische Praxis bekommt es mit der wissenschaftlichen Praxis zu tun, weil ihren Angehörigen im Zuge der Fallbetrachtung auch Hinweise zur theoretischen Deutung der Fälle angeboten werden. Das für die Wissenschaft eigentlich *Fragliche* liegt aber an anderer Stelle: Fraglich ist, ob die Fälle sich als Katalysatoren von Professionalitätsentwicklung erweisen. Und auch das für die Praxis *Fragliche* liegt an anderer Stelle: Als fraglich wird behandelt, wie man dafür sorgen kann, dass Angehörige der Praxis angemessenere Formen der Deutung von Handlungssituationen entwickeln. Der gemeinsam fokussierte Gegenstand von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis ist damit nicht der Fall, sondern es sind die diagnostischen Fähigkeiten der Fallbearbeitenden, die sich im Umgang mit Fällen entwickeln sollen. Kompetenzen und nicht Fälle sind die gemeinsamen Grenzobjekte. Sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die pädagogische Praxis sehen diese diagnostischen Fähigkeiten als eine bestehende Einheit an. Im Horizont der Praxis Erziehungswissenschaft erscheint diese Einheit als eine zu messende abhängige Variable in einem Versuchsaufbau. Im Horizont der pädagogischen Praxis erscheint sie als eine notwendige Voraussetzung der Erreichung gemeinsamer praktischer Zielstellungen.

3 Wie Professionalisierung durch Fallarbeit geschieht – Teilnehmende als Grenzsubjekte

Im Zuge des bislang vorgenommenen Vergleichs wurde deutlich, dass die Bestimmung der Funktion von Fällen in der Fallarbeit mit einer Beschreibung des Verhältnisses der Teilnehmenden zu den sozialen Welten verbunden ist, die in der Fallarbeit aufeinander bezogen werden. Diese wurde in den bisherigen Ausführungen zwar bereits erwähnt, aber noch nicht eingehender betrachtet. Ein systematischer Vergleich der Varianten der Positionierung der Teilnehmenden in der Grenzkonstellation der Fallarbeit lohnt sich deswegen, weil er freilegt, welches Verständnis pädagogischer Professionalität und welches Verständnis von Professionalisierung den betreffenden Konzepten fallbasierter Fortbildung zugrunde liegt. Im Vergleich zeigen sich zunächst einige wesentliche Gemeinsamkeiten: In allen Konzepten werden die Teilnehmenden zunächst als Angehörige der pädagogischen Praxis bestimmt. Das Geschehen der Fortbildung ist nun dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmenden in eine Nähe zur Praxis der Erziehungswissenschaft geraten, die sich ohne die Fortbildung (und die in ihr vollzogene Fallarbeit) nicht ergeben würde. Der Zweck der Fortbildung wird darin gesehen, dass sich die Teilnehmenden als Personen verändern, während sie sich vorübergehend in der Grenzwelt der Fallarbeit befinden.⁷ Die Teilnehmenden kehren daraufhin in ihre berufliche Praxis zurück, wodurch sich wiederum diese Praxis verändern soll. Teilnehmende werden in den betrachteten Konzepten insofern als *Grenzsubjekte* konstruiert, die – vorübergehend – mit beiden Praxen zu tun bekommen, auch wenn sie vorrangig in der beruflichen pädagogischen Praxis verortet sind. So weit gehen die Gemeinsamkeiten der drei Konzepte. Wie die doppelte Verortung der Teilnehmenden allerdings jeweils verstanden wird, darin unterscheiden sich die untersuchten Konzepte.

3.1 Vorübergehende Begegnung mit wissenschaftlichen Sichtweisen

Indem die Teilnehmenden im *Bildungskonzept Fallarbeit* vorübergehend aus den unmittelbaren Handlungsvollzügen der beruflichen Praxis heraustreten und sich mit anderen Subjekten ihrer beruflichen Praxis verständigen sowie mit wissenschaftlichen Deutungsangeboten auseinandersetzen, sollen sie neue Möglichkeiten beruflichen Handelns entwickeln. Sie kommen dabei zwar mit wissenschaftlichen Sichtweisen auf die Praxis in Berührung, werden aber nicht selbst Akteur*innen einer wissenschaftlichen Praxis. Dem liegt ein Modell von Professionalität als theoretisch aufgeklärter pädagogischer Handlungsfähigkeit zugrunde:

⁷ Zur Konstruktion von Erwachsenenbildungssituationen als Schwellengeschehen vgl. Dinkelaker 2020b.

„Nur in der Verknüpfung eines situationsbezogenen Handlungswissens, das dem partikularen Fallverstehen angemessen ist, mit einem universalistischen Regeln folgenden Theoriewissen, das die Fallbehandlung anderen gegenüber zu begründen erlaubt, ist professionelles Handeln zugleich wirksam und objektivierbar.“ (Müller 1999, 50)

Das hier konzipierte Verhältnis zwischen generalisiertem wissenschaftlichen und fallbezogenem Berufswissen erfährt seine Bewertung und Relevanz im Kontext der Anforderungen der beruflichen Praxis. Die Referenz auf wissenschaftliches Wissen ermöglicht eine Rückbindung des beruflichen Handelns an allgemeine Regeln. Seine Problemlösungsfähigkeit entfaltet das Wissen aber nicht aus der Theorie heraus, sondern aus dem situativen Erfahrungsbezug des pädagogischen Handelns. Dadurch wird dem Gedanken Rechnung getragen, dass professionelles Handeln eben nicht als eine rein technische Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu interpretieren ist. Das wissenschaftliche Denken bleibt in diesem Verständnis der pädagogischen Praxis aber äußerlich. Wissenschaft kann letztlich nur als Prüfstein dienen, um begründbar zu machen, was in der pädagogischen Praxis von den Angehörigen der Praxis als wirksam erfahren wird:

„Kompetent ist ein Handeln dann, wenn die ihm zugrundeliegenden universellen Handlungsregeln begründet werden können und zugleich in einer partikularen Situation fallbezogen zur Anwendung kommen.“ (Ebd., 53)

Die Leistung der Fallarbeit besteht damit darin, dass es den beruflich pädagogisch Handelnden möglich wird, wissenschaftliche Begründungen für das zu finden, was sich aus ihrer praktischen Sicht bewährt hat und wissenschaftliche Anregungen zur Bearbeitung von Problemen zu erhalten, die in der Praxis als nicht lösbar erscheinen. Die Quelle der Wiedererlangung der Handlungsfähigkeit liegt in der Verständigung der Praktiker*innen untereinander. Das wissenschaftliche Wissen dient dabei als Katalysator. Der berufliche Alltag transformiert sich aber selbst nicht zu einer wissenschaftlichen Praxis. Fallbasierte Fortbildung ist ein Geschehen der vorübergehenden Irritation der Perspektiven der beruflichen pädagogischen Praxis und ihrer Ausrüstung mit wissenschaftlichen Begründungen.

3.2 Übertritt in die Wissenschaft und Verwissenschaftlichung der pädagogischen Praxis

Im Konzept der *Handlungshermeneutik* sollen die Teilnehmenden während des Geschehens der Fallarbeit zu Subjekten wissenschaftlicher Praxis werden. Darüber hinaus sollen sie nach der Wiederaufnahme ihrer beruflichen Praxis das so in der Fallarbeit eingeübte, wissenschaftlich systematische Deutungshandeln beibehalten. Dieses soll zu einem Bestandteil der beruflichen Praxis der Pädagogen werden:

„Es geht um den reflexiven Umgang mit Deutungsmöglichkeiten, die an dem Fall erprobt werden können.“ (Kade 1990, 110)

Die Weiterentwicklung von Fähigkeiten des Deutens steht im Vordergrund der Bildungsveranstaltungen. Die in dem Zitat angesprochene Reflexivität bezieht sich nicht unmittelbar auf das im Fall hervorgetretene Problem, sondern vielmehr auf die Probleme seiner Deutung, die sich aus seiner Strittigkeit ergeben. Der durch den Fall gewährleistete unmittelbare Bezug auf Vollzugsprobleme des Handelns ist dabei kein Zweck in sich, sondern dient vielmehr als Mittel, um dem Deuten *Verbindlichkeit* abzuverlangen. Professionelles Handeln wird dort möglich, wo sowohl die aus der beruflichen Praxis sich ergebende Problemsicht als auch die in der wissenschaftlichen Praxis eingeübte reflexive Deutung realisiert werden. Das Grenzgeschehen der Fallarbeit steht damit paradigmatisch für das, was sich auch nach Ende der Fortbildung in der professionellen Praxis weiterhin ereignen soll. Professionalität im beruflichen Alltag wird als Fortsetzung dieses in der Fortbildung etablierten Grenzverhältnisses gedacht. Professionelle Praxis wird so als ein fortgesetztes Agieren an der Grenze zwischen wissenschaftlichem und pädagogischem Handeln ausdeutbar; als ein Hybridgeschehen, in dem sich wissenschaftliche und pädagogische Praxis zugleich vollziehen. Die Professionellen werden als Akteur*innen dieser dauerhaften Verschränkung beider Praxen konstruiert (vgl. auch Dewe 1996). Sie sollen dauerhaft beiden sozialen Welten zugleich angehören. Fallbasierte Fortbildung ist ein Geschehen der Verortung und der Einübung dieser Doppelmitgliedschaft.

3.3 Verbleib in der Praxis unter wissenschaftlicher Beobachtung

Im Konzept der *mediengestützten Fallarbeit* verbleiben die Teilnehmenden wie im Bildungskonzept Fallarbeit in der Sphäre der pädagogischen Praxis. Sie setzen sich wie dort nur vorübergehend mit wissenschaftlichen Sichtweisen auf ihre pädagogische Praxis in Form von Theorien auseinander. Dadurch soll sich ihre Sicht auf Handlungssituationen zwar verändern. Der Modus des Umgehens mit Situationen des pädagogischen Handelns ergibt sich aber aus der Einbindung in die pädagogische und nicht aus der Einbindung in die wissenschaftliche Praxis. Wie im *Bildungskonzept Fallarbeit* wird der Alltag der beruflichen Praxis damit nicht als eine hybride Verschränkung von wissenschaftlichem und pädagogischem Handeln betrachtet, sondern wird eindeutig und ausschließlich der Sphäre der pädagogischen Praxis zugeordnet. Anders als im *Bildungskonzept Fallarbeit* ergeben sich die Maßstäbe des pädagogischen Handelns der Teilnehmenden allerdings nicht aus ihrer Beteiligung an der Verständigung mit anderen Akteur*innen der pädagogischen Praxis. Vielmehr soll eine hinreichende Qualität dieser Praxis dadurch sichergestellt werden, dass die wissenschaftliche Praxis Kriterien einer guten pädagogischen Praxis identifiziert und mit den Mitteln wissenschaftlicher

Empirie sicherzustellen versucht, dass die Teilnehmenden der beruflichen Praxis sich diesen Kriterien annähern. Dies geht mit der Vorstellung von professionellem Handeln als qualitätsvollem Handeln einher:

„Blickt man auf die Erwachsenenbildung, so ist ‚Qualität‘ in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Orientierungspunkt pädagogischen Handelns geworden, nicht zuletzt als Reaktion auf gestiegene Erwartungen von Teilnehmenden.“ (Schrader 2013, 7)

Die Forderung nach einem qualitätsvollen Handeln der Akteur*innen in der pädagogischen Praxis wird in diesem Zitat mit Erwartungen der Adressat*innen des Handelns begründet. Eine Steigerung von Qualität soll dadurch gewährleistet werden, dass die Kompetenzen der pädagogisch Handelnden erweitert werden. Worauf es bei der Entwicklung dieser Kompetenzen ankommt, soll auf der Grundlage wissenschaftlicher Untersuchungen definiert werden. Anders als in den beiden zuvor diskutierten Konzepten, sind es damit nicht die sich fortbildenden Praktiker*innen, denen die Aufgabe zukommt, die Angemessenheit ihres Handelns einzuschätzen, sondern es sind Angehörige der wissenschaftlichen Praxis, die dies auf der Grundlage – bis auf weiteres – gesicherten Wissens gewährleisten sollen. Damit in der wissenschaftlichen Praxis geprüft werden kann, ob die geplanten Maßnahmen wirksam sind, werden die Subjekte der beruflichen Praxis zu Objekten der wissenschaftlichen Beobachtung. Wie im Konzept der *Handlungshermeneutik* wird insofern ein Primat der wissenschaftlichen vor der pädagogischen Perspektive auf Handlungsprobleme eingefordert. Anders als dort, wird aber das Problem der Vermittlung zwischen wissenschaftlicher und beruflicher Sichtweise als ein Problem der Wissenschaft aufgetragen. Wie im *Bildungskonzept Fallarbeit* wird die Lösung praktischer Probleme zum eigentlichen Ziel der Fallarbeit erhoben. Anders als dort wird aber die wissenschaftliche Praxis und gerade nicht die berufliche als Ort der angemessenen Problembearbeitung definiert. Professionalität ist damit anders als in den anderen beiden Modellen nicht die Anwendung von Wissenschaft durch Praktiker*innen. Vielmehr soll die systematische Anwendung von Wissenschaft durch Wissenschaftler*innen die Professionalität der pädagogischen Praxis garantieren.

4 Worum es in der fallbasierten Fortbildung von Erwachsenenbildner*innen geht – Resümee und offene Fragen

Zu Beginn dieses Beitrags wurden die hier betrachteten Konzepte der fallbasierten Fortbildung von Erwachsenenbildner*innen als eine spezifische Variante von Arrangements der Entfaltung pädagogischer Professionalität im Medium von Fallarbeit bestimmt. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Vergleichs der Konzepte

lässt sich nun abschließend klarer beschreiben, worin die Besonderheit dieser Variante besteht. Gegenüber der Fortbildung von Lehrer*innen ergibt sich ein systematischer Unterschied daraus, dass die Berufsbiographien von Erwachsenenbildner*innen deutlich heterogener gelagert sind. Zwar haben auch die Mehrzahl der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter*innen in der Erwachsenenbildung ein Studium absolviert. Diejenigen, die dezidiert ein erziehungswissenschaftliches Studium absolviert haben, sind aber unter ihnen in der Minderheit. Zudem gibt es aber auch eine nicht unerhebliche Zahl von Mitarbeiter*innen, die nicht studiert haben (Autorengruppe wb-Personalmonitor 2016, 107ff.). Dies hat Konsequenzen für die erwachsenenpädagogische Konstruktion des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis im Fallarbeitsgeschehen. Während die fallbasierte Fortbildung von Lehrer*innen als Wiederaufgreifen einer bereits vertrauten erziehungswissenschaftlichen Perspektive erscheint, wird sie bei Erwachsenenbildner*innen als ein Moment der Erstbegegnung mit wissenschaftlichen Perspektiven gerahmt. Offenbar werden in diesen Fortbildungen nicht primär diejenigen Erwachsenenbildner*innen adressiert, die ein (erziehungs-)wissenschaftliches Studium absolviert haben, sondern gerade diejenigen, deren Praxisbezug sich durch Wissenschaftsferne auszeichnet. Dieser Status der wissenschaftlich Unerfahrenen ähnelt dem Status, der angehenden Lehrer*innen und Erziehungswissenschaftler*innen in der universitären Erstausbildung zugesprochen wird. Die in den Fortbildungen adressierten Erwachsenenbildner*innen werden aber – anders als die Lehramtsnoviz*innen – als Personen konstruiert, die bereits in die berufliche pädagogische Praxis eingeführt sind. Fälle haben daher eine andere Bedeutung: In der Fortbildung von Erwachsenenbildner*innen stehen sie stellvertretend für die den Teilnehmenden bekannte, eigene Praxis, die durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Perspektiven aufgeklärt werden sollen. In der Lehrer*innenbildung stehen sie dagegen stellvertretend für eine den Teilnehmenden zwar in der Rolle der Schüler*innen vertraute Praxis, in der nun aber durch die Einnahme einer wissenschaftlichen Perspektive ein Rollenwechsel ermöglicht werden soll. Während das Studium über mehrere Jahre verläuft und im Verlauf des Studiums nur vorübergehend Kontakte mit der pädagogischen Praxis vorgesehen sind, ist der Zeitraum des Kontakts mit der wissenschaftlichen Praxis während der Fortbildungsveranstaltungen deutlich kürzer, der Kontakt ist nur vorübergehend.

Am besonderen Fall der Fortbildung von Erwachsenenbildner*innen lässt sich daher besonders deutlich der prekäre Status der Fallarbeit für die Etablierung und Prozessierung pädagogischer Professionalität aufzeigen. Dabei kommt der primären Verortung der Teilnehmenden in der pädagogischen Praxis ein besonderes Gewicht zu. Die unterschiedlichen Varianten der Bearbeitung des Problems einer stimmigen und handhabbaren Relationierung von wissenschaftlichem Deuten und pädagogischem Handeln zeigen in je unterschiedlicher Weise die Schwie-

rigkeiten auf, die sich aus der Etablierung von Fällen als Grenzobjekte ergeben. Diese lassen sich auch für Fragen der universitären Ausbildung von Erwachsenenbildner*innen, sowie der fallbasierten Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen eröffnen. Wie und in welchem Maße kommen praktische und wissenschaftliche Perspektiven in der Fallarbeit vor und (wie) können sie in der Fallarbeit in ein produktives Verhältnis zueinander geraten? Welche Positionierung erfahren in diesem Geschehen die Teilnehmenden der Fallarbeitsarrangements? Welche Möglichkeiten der Subjektivierung als Wissenschaftler*innen und/oder Praktiker*innen eröffnet sich ihnen und auf welche zukünftige Positionierung in der sozialen Welt des beruflichen pädagogischen Handelns hin wird dies ausgestaltet?

Der in diesem Beitrag unternommene Versuch, bestehende Konzepte der Fallarbeit im Horizont des Konzepts der *Sozialen Welten* zu lesen, hat insofern neue Möglichkeiten der Befragung des Verhältnisses von *Theorie* und *Praxis* in der Fallarbeit eröffnet und ermöglicht es, verschiedene Konzepte von Fallarbeit systematisch im Hinblick auf die in ihnen konstituierten Professionalisierungsverhältnisse zu vergleichen. All diese Analysen haben allerdings lediglich *Konzeptionen* von Fallarbeit zum Gegenstand, ohne dass das tatsächliche Geschehen der Fallarbeit konkret in den Blick genommen werden konnte. Für eine weitere Klärung der Reichweite dieser Analysen bedürfte es daher auch einer Auseinandersetzung mit empirischen Beobachtungen zum konkreten Geschehen in der Fallarbeit.⁸ Werden auch in diesen tatsächlichen Vollzügen der Aus- und Fortbildung verschiedene soziale Welten aufeinander bezogen? Werden Fälle als Grenzobjekte etabliert und welche Verhältnisse zwischen Praxen werden ggf. dabei etabliert? Welche Grenzen werden markiert und wie wird mit ihnen umgegangen? Werden die Teilnehmenden an der Fallarbeit als *Grenzsubjekte* adressiert und wenn ja in welcher Weise?

Eine solche vergleichende empirische Analyse ließe über die programmatischen Konzepte hinaus deutlich werden, inwiefern und wie die Arbeit mit Fällen eine Übersetzung zwischen wissenschaftlichen und pädagogischen Perspektiven auf pädagogische Praxis ermöglicht und welche Verhältnisse zwischen wissenschaftlichem und pädagogischem Handeln sich in ihr konstituieren.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe wb-Personalmonitor (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bowker, G.C. & Leigh Star, S. (1999): Kategoriale Arbeit und Grenzinfrastrukturen. Bereichernde Klassifikationstheorien. In: S. Leigh Star (2017): Grenzobjekte und Medienforschung. (hrsg. von Sebastian Gießmann und Nadine Taha). Bielefeld: Transcript, 167-204.

8 Zur empirischen Analyse von Situationen der Fallarbeit als einem Geschehen der Übersetzung zwischen unterschiedlichen Praxen vgl. Thompson 2017.

- Digel, S., Goetze, A. & Schrader, J. (2012): Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater. Bielefeld: wbv.
- Digel, S. & Schrader, J. (2013): Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Dinkelaker, J. (2020a): Schwellen der Bildung. Zum pädagogischen Umgang mit räumlichen Grenzen in der Erwachsenenbildung. In: B. Käpplinger & S. Robak (2020): Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders? Frankfurt/M.: Peter Lang, 41-60.
- Dinkelaker J. (2020b): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.S. Idel & S. Thünemann (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich, 141-175.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (2003): Lernen und Lehren – aus »subjektwissenschaftlicher Perspektive«. In: P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 10-28.
- Helsper, W. (2019): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Kurseinheit 1: Profession – Professionalität – Professionalisierung: Theoretische Perspektiven. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keiner, E. (2011): Disziplin und Profession. In: J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.O. Radtke & W. Thole (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klatezki, T. (2013): Die Fallgeschichte als Grenzobjekt. In: R. Hörster, S. Köngeter & B. Müller (Hrsg.): Grenzobjekte. Soziale Welten und ihre Übergänge. Wiesbaden: Springer VS, 117-136.
- Leigh Star, S. (2017): Grenzobjekte und Medienforschung. (hrsg. von Sebastian Gießmann und Nadine Taha). Bielefeld: transcript, 167-204.
- Müller, K. (1999): Das Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ entwickeln und gestalten. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zur Fortbildung von Weiterbildnern zu Fallberatern. München: Bayrisches Staatsministerium.
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, 40-59.
- Oevermann, U. (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. In: R. Becker-Lenz, S. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS, 43-114.
- Schrader, J. (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden der Erwachsenenbildung. In: J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: wbv, 71-100.
- Schrader, J. (2013): Förderung der Kompetenzen von Lehrkräften, Trainern und Beratern durch die Arbeit mit Videofällen: Grundlagen und Strategien eines langfristig angelegten Forschungs- und Entwicklungsprogramms. In: S. Digel & J. Schrader (Hrsg.): Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv, 7-24.
- Schrader, J., Hohmann, R. & Hartz, S. (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: wbv.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 9-48.
- Steiner, P. (2018): Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung. Bielefeld: transcript.

- Strauß, A. (1978): A Social World Perspective. In: Studies in Symbolic Interaction-Volume 1, 119-128.
- Thompson, C. (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: Springer VS.